

研究ノート

学習者の外向性特性と外国語学習：
外向性は本当に愛されない要因なのか*

若 本 夏 美

学芸学部・英語英文学科

1. は じ め に

英語を第二言語 (English as a Second Language : ESL) または外国語 (English as a Foreign Language : EFL) として教えている多くの教師が英語学習においては外向的な学習者の方が内向的な学習者よりも優れていると直感的に感じている (Lightbown & Spada, 1993, 1999, 2006)。もっとも、英語能力の定義に関しては、語彙文法能力、社会言語学的能力、談話能力、方略的能力の4つの構成要素からなるコミュニケーション能力とする理論 (Canale & Swain, 1980) が広く受け入れられているが、現在に至るまでその議論は続いており (e.g., Backman & Palmer, 1996)、21世紀を迎えた現在においても定説とされるものがないのが現状である。事実、学習指導の基準を示している文部科学省の学習指導要領においても、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」を日本の英語教育の重要な目標のひとつに据えるなど (文部省、1998) 英語学習の根幹をなす要素は一様ではない。

しかし、いずれの立場を取るにせよ、学習者の外向的な性格が英語学習に何らかの影響を与えている可能性については、第二言語習得研究が萌芽期を迎えた1960年代半ばから研究者

に共通理解されてきたところである。しかし、例えば学習者の年齢の影響 (e.g., Patkowski, 1980) や学習動機 (e.g., Gardner & Smythe, 1975) などの要因が広く研究されてきた事と比較すると、外向性に関連する研究は現在に至るまで広範におこなわれているとはいえない。その意味では、外向性要因は外国語学習研究の研究課題から除外 (Griffiths, 1991)、または「愛されない要因 (unloved variable)」(Dewaele & Furnham, 1999) といえるのかもしれない。本論文では、外向性に関連するこれまでの研究成果のうち重要なものに焦点を当てて概観し、影響力のある学習者要因であると考えられているにもかかわらず外向性がなぜ過小評価されてきたのか、その理由について考察する。

2. 外向性と外国語学習研究

外向性と外国語学習に関する初期の研究は、1970年代半ばに遡ることができる。Chastain (1975) は不安、創造性、控えめな性格、外向的な性格などの学習者の情意的要因が大学生のフランス語、ドイツ語、スペイン語のコースの成績と相関しているかどうかについて研究をおこなった。その結果、外向的な性格の大学生の方が控えめな学生よりもより成績がよいことを明らかにした。また、Swain and Burnaby (1976) はフランス語イマージョン (浸透) 教育で学ぶ幼稚園から小学生までの131名を対象に、幸福感と陽気さ (happiness and cheerfulness)、理解の俊敏さ (quickness in

Influence of Extroversion/Introversion on Foreign Language Learning : Is Extroversion Really an 'Unloved' Variable?

grasping new concepts)、完全主義の傾向(perfectionist tendencies)、社交性(being sociable)、おしゃべり(being talkative)など9つのパーソナリティ要因と第二言語としてのフランス語能力(語彙、リスニング能力、発音、発話の流ちょうさ、イントネーションの正確さなど)との関連性について研究をおこなった。この際、学習者のパーソナリティは教室内行動をもとに教師によって決定された。この研究は外向性そのものを調査したわけではなかったが、9つの要因の中には、外向性と関連する要因が多く含まれていた。研究結果は、事前の予想に反し、理解の俊敏さと発音の間に負の相関がみられた($r = -.35^*$)。すなわち、「あらたな情報を素早く理解する子供であればあるほど、フランス語の発音はネイティブとはほど遠くなる」(p. 123)。¹⁾ この結果は、神戸 YMCA に通う日本人英語学習者を対象に行われた Busch (1982) の研究によって再確認されている。彼女は、Eysenck Personality Inventory (EPI) を利用し学習者の外向性・内向性の特徴を測定し、ペーパーベースの英語標準テスト (YTEP, YMCA Test of English Proficiency)、及びオーラルコミュニケーション能力との相関を検討した。その結果、外向性と文法語彙 ($r = -.18, p < .057, n = 80$)、および英語読解能力との間に有意な相関はみられなかったものの ($r = -.16, p < .069, n = 80$)、外向性と発音の正確さには負の有意な相関を発見した ($r = -.38, p < .009^{**}, n = 39$)。もともと、語彙や文法、読解能力は学習者の知能(intelligence)と関連していると考えられている (Genesee, 1976) ため、外向性とこれらの要因に相関関係が見られなかったこと自体については驚くべき事ではないが、²⁾ 外向的な学習者であればあるほど、発音の正確さに欠けるという結果は予想を裏切るものであった。なぜなら、Busch (1982) の研究においても、外向的な学習者であればあるほど、積極的に英語を聞き、話す機会をより多く持つ結果、英語を流ちょうかつ正確な発音で話す能力に優れている

と想定されていた。しかも興味深いことに、男女別に全体的なスピーキング能力(流ちょうさ、発音の正確さ)との関連性を検討した結果、男性においては外向的な学習者であればあるほど全体的なスピーキング能力が高いことが明らかにされたが ($X^2 = 10.17, p = .04^*, n = 17$)、女性の被験者においては外向性と英語能力との関連性はみられなかった。この理由に関し、Busch は「役割行動」(role behavior) という概念を用い、「日本社会においては役割行動というものが男性をより支配的かつ先鋭的にし、女性を伝統的な女性としての枠組みの中に自らを押し込め、主張をより間接的にしているからだ」(p. 130)、と説得力のある説明をおこなっている。特に日本のように社会における男女間性差 (Masculinity-Femininity) が強い (Hofstede, 1997) とされる社会においてはなおさらである。しかしながら、全く異なる研究結果も報告されている。Hassan (2001) はエジプトの大学生 71 名を対象に、発音の正確さと外向性の関連性について研究をおこなった。その結果、外向性と発音の正確さの間には正の相関が見られた ($r = .25, p < .05^*$)。この研究結果は、Busch (1982)、Swain and Burnaby (1976) と正反対である。ただし、男女間の比較では、男性の方が女性よりも発音が正確であったことが報告されており、この結果は Busch (1982) と一致している。注目すべきは、ここにおいても性差の影響の可能性を無視出来ない点であり、外向性だけでなく、男女の違い、特に社会における男女の役割の相違がこの研究結果に影響を与えている可能性がある点である。

一方、外向性と学習方略との関連性を見いだそうとする研究もなされてきている。例えば、Ehrman and Oxford (1990) はアメリカ政府外国語機関 (Foreign Service Institute in the U. S) においてトルコ語を学習する 20 名のアメリカ人成人を対象に Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) を利用した研究をおこなった。その結果、外向的な学習者は、協力 (cooperation)、分からない点を尋ねる (ask-

ing for clarification) などの社会的ストラテジー、また教室の外でも英語学習をする機会を探す (seeking practice opportunities outside of class) というメタ認知ストラテジーを好むが、一方、内向的な学習者は、一人で学習することを好み、社会的接触を避ける傾向にあることがわかった。この傾向は、Brown, Robson, & Rosenkjar (1996) においても確認されている。彼らは、320名の日本人大学生を対象に、パーソナリティ、学習動機、不安、学習方略、英語能力の相互関係を研究した。外向性などのパーソナリティは、矢田部・ギルフォード (YG) テストにより測定されている。その結果、Ehrman and Oxford (1990) と同様に、外向性と共同学習 (社会的ストラテジー) の間に有意な相関を発見した ($r = .31$, $p < .05^*$)。

3. 外向性がなぜあまり研究されてこなかったのか

以上、主たる研究成果について概観してきたが、外国語学習研究について外向性に焦点が当てられてこなかった理由を推測することはそれほど困難ではない。それは、研究結果が一律でなく、外向性と発音の正確さの関連に見られるように、時に正反対の結果を生むことがあるからである。

外向性を考える際に重要なのは、個々人のパーソナリティだけでなく、学習者がおかれている文化、社会を含めた環境との相互作用についての考察をする必要があるという点である。しかし、ここでいうところの文化は、国家や民族といったマクロレベルの文化だけでなく、地域のようなローカルまたは教室文化のようなマイクロレベルの文化も含むことに注意しなければならない。例えば、英語学習においては失敗を恐れずに英語を使うようにしなければならない (risk-taking)、と主張されることがある (e.g., Ely, 1986)。しかし、学習者の置かれている教室の文化環境が失敗を恐れない言語学習を許容しない場合には、いくら強く望む学習者

がいても環境が作り出す障壁を乗り越えることは容易ではない。外国人教師は、日本においても一瞬にしてその教室を自国の文化的環境に変容させることができるが、教師が仮に聞く・話すといったコミュニケーション活動を積極的に取り入れた授業を展開しようとしても、学習者自身がそれを望まなければ大きな成果は期待できない。日本という一見、画一的にみえる文化環境であっても、言語を学ぶ教室では教師と学習者の相互作用によって固有の学習環境が生み出されている。このように学習者にもともと備わるパーソナリティから派生する学習スタイルと文化環境が相互作用を生み出すという意味では、図1に示すような外向性特性に関する階層構造が理解の助けとなるであろう (Hofstede, 1997)。

人間の基本的性質は、生まれながらにして固有に遺伝的に備わっているものであり、文化や社会とは無縁の普遍的なものと考えられる (最下階層)。しかし文化は特定グループや集団独自のものであり、誕生後、徐々にかつ自然に学習・習得される (中階層)。パーソナリティは、個人に特有のものであるが、それは生まれながらにして持っている遺伝的基本性質と誕生後学習した文化の融合したものとしてとらえることが出来る (最上層部)。このようなメカニズムにより人間のパーソナリティは形成されると考えられるが、パーソナリティが形成された後においても、文化との相互作用は継続する。外国語学習研究において用いられてきた EPI や

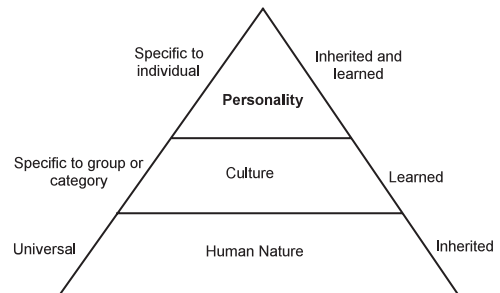


図1 パーソナリティ形成の3層構造 (Hofstede, 1997)

MBTI といったパーソナリティ質問紙は、学習者のパーソナリティの一般的傾向を明らかにするが、学習者がそのパーソナリティをどの場面においても発揮できるとは限らない。Ehrman and Oxford の研究に見られたような外向的・内向的な学習者が好むストラテジーが発揮しやすい環境としにくい環境があるように思われる。この意味において、特定の学習環境における学習者の行動の観察を併せておこなう必要があり、そのような多面的な外向性の検討を経てはじめて外国語学習との関連性について、学習者に有益な情報を提供することの出来る研究が成立するといえよう。

外国語学習・教授に関し、学習者と教師に有益な研究成果を提供するためには、質問紙を利用した量的研究 (Quantitative Data Research) だけでなく、教室内における学習者の観察、学習行動についてのインタビュー (Stimulated Recall Interview) をおこなうなどの質的研究 (Qualitative Data Research) を組み合わせて研究を行うこと (研究の多層化: Triangulation) が、特に外国語学習というフレームワークにおける外向性の研究に求められることといえるだろう。

今後の展望として、外向性についての2つの側面 (学習者のパーソナリティと学習環境) からの検討、およびこのような複数の研究方法を採用することにより、外向性に焦点を当てた外国語教育の研究は、より「愛される」分野になるものと期待される。

* 本研究は、2004 年度総合文化研究所個人研究助成金によって実現しました。助成金の交付に感謝します。また、査読者 (anonymous) の貴重な助言に感謝します。

注

1) また、この時期におこなわれたパーソナリティを含む個人差研究に関する最も包括的研究である Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco

(1996) については、(若本, 2005) を参照のこと。

2) Carrell, Prince, and Astika (1996) の研究では、外向性と語彙学習の間に負の相関が見されている ($r = -.19, p < .10$)。

References

- Backman, L. F., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, J. D., Robson, G., & Rosenkjar, P. (1996). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 15(1), 33–72.
- Busch, D. (1982). Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32, 109–132.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Carell, P. L., Prince, M. S., & Astika, G. G. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning*, 46(1), 75–99.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153–161.
- Dewaele, J.-M., & Furnham, A. (1999). Extroversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49(3), 509–544.
- Ehrman, M., & Oxford, R. L. (1990). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult's language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73, 1–13.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36(1), 1–25.
- Hassan, B. A. (2001). *Extroversion/Introversion and Gender in Relation to the English Pronunciation Accuracy of Arabic Speak-*

- ing College Students (Technical Report)*. Mansoura, Egypt: College of Education, Mansoura University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 454740).
- Hofstede, G. (1997). *Culture and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Gardner, R., & Smythe, P. (1975). Motivation and second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218–230.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 267–280.
- Griffiths, R. (1991). Personality and second-language learning: Theory, research and practice. In E. Sadtono (Ed.), *Language acquisition and the second/foreign language classroom* (pp. 103–135). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (Revised ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (Third ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- 文部省. (1998). *中学校学習指導要領*. 東京: 文部科学省.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978/1996). *The good language learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30(2), 449–472.
- Swain, M., & Burnaby, B. (1976). Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study. *Working papers on bilingualism*, 11, 115–128.
- 若本夏美. (2005). パーソナリティ要因が外国語学習に与える影響について: 日本人英語学習者への *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)* の利用可能性. 同志社女子大学学術研究年報, 56, 135–139.